

Juego y micródenes sociales

Playing and Micro Social Orders

Giselle Castillo Hernández*

Fecha de recepción: 23/08/2013

Fecha de aceptación: 15/10/2013

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones, producto de un proceso de investigación que surgió dentro de una cátedra universitaria, en relación al juego. Se acudió a la memoria lúdica infantil de adultos de la tercera edad de diferentes zonas del país, para reconstruir las modalidades de juego y las formas de interacción social atinentes a dicho espacio. Son centrales dos categorías que surgen del análisis de la información: el juego, como espacio de creación de micródenes sociales y el debate de niñas y niños a las instituciones adultas. Del proceso se deduce que el cambio social también se da en la vida cotidiana.

Palabras clave: cambio social, juego, micródenes sociales.

Abstract

The aim of this paper is to present some reflections product of a process of previous research has emerged into a professorship in relation to playing. It was attended infant playful memory for older adults from different parts of the country, to rebuild the game modes and forms of social interaction pertaining to that space. Two categories are central analysis arising from the information: playing as a space for creation of micro-social orders and discussion of children to adult institutions. The process follows that social change also occurs in everyday life.

Keywords: social change, playing, micro-social orders.

Introducción

El presente texto hace parte de un proceso de investigación, que partió de un ejercicio de recopilación de datos en clase, desarrollado con estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mediante una entrevista semiestructurada se recogió la memoria lúdica de adultos, mujeres y hombres de la tercera edad, que habitaban el campo o la ciudad en su primera o segunda infancia.

La recolección de datos se hizo *in extenso* a lo largo de varios semestres. Para el análisis se seleccionaron los resultados más sugerentes, aunque su pretensión inicial

se limitaba a ser un ejercicio de clase. Sin embargo, cuando el estudiantado presentaba los resultados, la riqueza de los relatos y entrevistas hizo que se pudiera escribir una historia del juego a través de la memoria, por un lado, y, por otro, que la infancia y sus actividades no reguladas ha contribuido a delimitar eso tan difuso que se llama tiempo libre en la sociología. Solamente se seleccionaron los datos más relevantes que remiten al juego de estos adultos mayores. De igual forma, se tiene conocimiento de trabajos de grado de la Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo, de elaboración reciente en la misma universidad en el ámbito del juego, en el segundo semestre de 2013¹, lo que denota un interés por el tema.

* Catedrática de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: gcastillohernandez1@gmail.com

¹ Los trabajos de grado mencionados son: "El enfoque diferencial en la ludoteca naves itinerante: aspectos fundamentales para el diseño e implementación de un encuentro educativo desde el juego con niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas", de Laudys Xiomara Pernet Belalcázar. "Ludotecario. La resignificación de sus interacciones en un encuentro de juego con los niños y las niñas en las ludotecas naves de los municipios de Tenjo y Nocaima Cundinamarca", de los investigadores Rolando Barrero Valencia y Natalia Andrea González. "Significaciones imaginarias de poder en el juego", de Yenifer Consuelo Lache, Jenny Astrid Supelano, Dorly Melo.

Este trabajo se inscribe en las dos perspectivas la sociología de la infancia y la sociología del tiempo libre. En sentido lato, no se trata de sistematizar una experiencia, sino de indagar sobre la emergencia de una sociología de la infancia desde la vida cotidiana, apelando a autores como Gaitán (2006).

Sin embargo, si se remite la reflexión sobre el imperativo contradictorio (Girard, 1983), se encuentra que las niñas y los niños en cualquier condición social son los mayores críticos de las estructuras; así mismo, ellos hacen miradas implacables al adultocentrismo y con ello, de manera abierta, están calificando las instituciones sociales que los socializan, lo cual puede ser visto desde la mirada fenomenológica clásica de Berger y Luckmann (2008). Es a la juventud a la que se le ha atribuido fuerza como actor político; sin embargo, Bourdieu (2002) reitera que la definición de fronteras etarias no está exenta de confrontación; en este sentido, afirma que Duby demuestra cómo, en la Edad Media, los límites de la juventud eran manipulados por aquellos que detentaban el patrimonio y necesitaban mantener en un estado de juventud, es decir de irresponsabilidad, a los jóvenes nobles que podían pretender la sucesión, así la división entre jóvenes y viejos es una cuestión de poder. Las clasificaciones por edad vienen a ser una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse en su lugar; a su vez, cuando se pierde el sentido del límite aparecen los conflictos sobre los límites de edad, donde está en juego la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones (Bourdieu, 2002). A partir de esta conjetura, se propone como hipótesis de trabajo que estos actores sin poder, en este caso, la niñez enmarcada en los relatos sobre el juego, contribuyen al cambio social desde la vida cotidiana, aún atada a las instituciones sociales en el marco de formas de relación social de carácter tradicional.

El propio Bourdieu sería crítico del planteamiento que se hace en el presente texto, pues se sobrepasan las fronteras para postular que esa infancia —expresada en los cuerpos infantiles, entendidos como estructuras sociales, en su confinación a unos lugares precisos de la estructura social, a ciertos espacios de la economía doméstica— genera transformaciones sociales, saltándose el paso de su constitución como actor político, en sociedades tradicionales en las cuales estos niños y niñas generaron un espacio de juego, liberados temporalmente de las instituciones adultas. No se busca aquí generar una noción romántica de la infancia, el niño apolíneo, libre; por el contrario, se piensa en las cargas estructurales que conlleva esa condición, pero también en las formas de emancipación y resistencia que ese mismo hecho produce.

También es necesario responder a la crítica de la noción de lo cotidiano que hace Elías (1998), cuando refiere que bajo este concepto se pueden entender multiplicidad de hechos incluso contradictorios, pues su preocupación radica en que las escuelas sociológicas de corte fenomenológico y los etnometodólogos no han producido una teoría seria ni en lo sociológico ni tampoco observa lo equivalente en el campo filosófico. No es del tenor de este texto dar esa discusión teórica, pero sí es preciso desde las advertencias que hace Elías, que no son pocas aún en un corto ensayo, precisar qué se entiende aquí por lo cotidiano.

Para ello se acude, a los planteamientos de Schütz y Luckmann (2009), aunque no serían para Elías el mejor camino a seguir. Dar una mirada de la sociedad desde la vida cotidiana es el interés mutuo de estos teóricos. Ellos entienden por vida cotidiana, el ámbito de la realidad del cual el hombre participa continuamente. Lo identifican como un mundo circundante, común y significativo, como realidad eminente. El mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo, que en su significación ya fue experimentado, dominado y nombrado por los predecesores.

Si se partiera de una mirada estructural, se llegaría a la conclusión de que el cambio de las estructuras depende del accionar de grandes colectivos, adultos por demás, y que la infancia es un actor pasivo. Pero al observar con detenimiento la vida cotidiana, se encuentra que la infancia está inmersa en ella, por tanto sumergida en la sociedad y sus estructuras, obligada a permanecer en las fronteras de la familia, la escuela o la comunidad, por lo menos en la mirada occidental sobre las instituciones sociales. Es sabido que en las comunidades indígenas, se cita solo un caso, a los 9 años se da un proceso de emancipación, en los nasa en el Cauca al suroccidente de Colombia (Gómez, 2012); además, recientemente se está discutiendo su condición como sujetos políticos (Asociación Minga, 2011), mientras en la ciudad se busca proteger la infancia de los peligros de la contemporaneidad en el espacio físico y en el ciberespacio. Esta es una infancia hiperrealizada que maneja los artefactos de la cultura de manera más eficiente que los adultos y que ya no depende de estos (Narodowski, citado por Henn, *et al.*, 2011). Para Narodowski existe una infancia desrealizada, autónoma, independiente; esta es, los niños de la calle, los abandonados y los que trabajan desde muy temprano, esta última clasificación interesa particularmente en este trabajo.

Apelando a un cierto “adentro” de las estructuras, se diría que desde ellas mismas se transforman. En este caso especial, se estaría dando una mirada positivista de la sociedad al hablar de un cierto “adentro”. Ahora bien, la infancia es pensada como un sujeto que reci-

be el impacto de los cambios sociales, de allí que los círculos concéntricos, que están siendo usados en este momento para comprender cómo sería el cambio social, deben ser descolocados para plantear que es en el padecimiento de la institución social cuando los sujetos se postulan críticamente frente a ella. Esas moles conceptuales llamadas estructuras se configuran y desconfiguran allí: en el espacio-tiempo de los sujetos, en su presente. Las visiones estructuralistas de la sociedad aportan datos, evidencias, análisis y teorías, que dan cuenta de las formas como procesos de sedimentación en la larga duración producen cambios sociales.

Se busca poner las grandes estructuras al servicio de la vida cotidiana, pues la pregunta en el orden teórico es cómo negar la historicidad de los sujetos desde las propias ciencias sociales, cuando son precisamente ellas las encargadas de reconocerla.

Trabajar con y para los agentes que intervienen la infancia desde distintas perspectivas implica hacerse esas preguntas que la teoría sociológica no ha respondido, aún con los intentos de constituir un campo en el marco de las sociologías especiales, como se evidencia desde Gaitán (2006) y desde la apuesta metodológica del Congreso Internacional de Sociología de 1990, así como con los aportes que hace el congreso ALAS, en el 2008 (Unda, 2008).

La constitución de los individuos como sujetos políticos ha sido tardía para la humanidad, pues han sido muy pocos en la historia los que siendo niños han logrado ser sujetos políticos, constituidos por un afuera, que es la propia institución social si pensamos en pequeños reyes y emperadores: en niños con poder, los príncipes, futuros reyes, que el cine y la literatura han descrito de manera magistral. La constitución como sujetos políticos, que es la condición deseable, ha sido de cierto modo una traba analítica, pues solo hasta el momento en que algún tercero dice de otro que acaba de nacer para la historia, vista ella como la gran estructura del reconocimiento del otro, se le otorga ese estatus que le permite ser visto y estudiado. ¿Será un prejuicio de las propias ciencias sociales desconocer al otro, no descubrirlo, no darle importancia? La pregunta es ¿cómo aquellos sujetos colectivos, vistos en microgrupos durante el juego, hacen aportes al cambio social? ¿Cómo se fugan niños solitarios de las estructuras durante el espacio de juego? Entendiendo el cambio desde la vida cotidiana no desde las fuerzas emancipatorias de los movimientos políticos, pues, pensadas las estructuras en el curso de varias décadas en las sociedades rurales y urbanas, se perciben profundas transformaciones que no pueden ser solo atribuidas al influjo de la modernización estatal, al mercado o a la globalización.

La emancipación también se da dentro de las instituciones sociales que configuran la vida cotidiana, incluso es más peligrosa para la supervivencia del actor, porque la coloca en riesgo, más aún si es un actor “débil” que sufre de feminización o infantilización como las mujeres y los niños.

Así la vida cotidiana es vista aquí como el territorio propio del ejercicio del poder. Vida cotidiana sin más, esa es la que interesa postular aquí como posibilidad de pensar el ámbito del cambio social, entendido este como un proceso inscrito en la larga duración, donde no solo participan los grandes sujetos colectivos, sino también todos los sujetos. La infancia es uno de ellos, pues las prácticas infantiles son reguladas en general por el mundo adulto, pero hay una de ellas, el juego, que cuando se hace sin la tutela de los adultos, es una práctica desregulada. El juego como actividad improductiva, que estudió Duvignaud (1982), que no está asociado a la lógica económica de Occidente. Ese juego que ha servido a las teorías del desarrollo infantil para postularse hoy como un derecho.

La ausencia del adulto no significa ausencia de la sociedad, por el contrario, los relatos sobre el juego que se recogieron en este proceso demuestran que la sociedad está presente en las estructuras que atraviesan el juego, bajo formas jerarquizadas de organización social, formas que se disponen de manera espontánea en función del juego o de los micropoderes que lo constituyen.

Es allí en el territorio de la libertad donde la infancia hace su aporte al cambio social; esto es, en el acto mismo de ser niños para la noción moderna de infancia. Hay varias instituciones sociales que coaccionan la consideración etaria: la familia, la escuela, los pares y la comunidad, entendida como la comunidad adulta. Diríase que el acto colectivo de jugar en la infancia está atravesado por las estructuras sociales; sin embargo, también se dan procesos de emancipación de dichas estructuras cuando el mundo infantil creado por el juego, en el marco de sociedades tradicionales, como el caso de las sociedades campesinas, de las cuales emergen muchos de los relatos, permite evidenciar que hay un mundo más allá de los adultos, que crea sus propios juegos y sus propios artefactos. La infancia que es rememorada por sí misma en pasado, al ser nombrada por aquellos adultos mayores, se hace presente.

Seguramente, la ventaja del adulto en cualquier sociedad es que puede ir y volver, tiene cierta libertad para transitar por las instituciones sociales, en el caso de las sociedades complejas, pero aquellos nominados como infancia, como niño, como no sabio, etc., están aprisionados en el instante de la institución social.

La tesis de este texto se enuncia a continuación: el cambio social también se da en la vida cotidiana. Es un cambio no visible, que se percibe en la filigrana de la acción de los sujetos individuales y colectivos, para el caso que nos atañe, en microgrupos.

Asuntos marginales para la sociología como la infancia y el tiempo libre son colocados aquí en el centro de la discusión. La pregunta por el tiempo libre de la infancia rural en las décadas de los años treinta, cuarenta y cincuenta, en Colombia, es una incógnita no pertinente. Pues esta infancia es una infancia trabajadora, y la noción de tiempo libre es una noción marginal para la época, excepto para las clases dominantes, lo cual se puede verificar en las páginas sociales de la prensa (también se podría identificar como tiempo libre aquel dedicado a la fiesta en estas décadas). En otros términos, la infancia de estas décadas se concentra en el trabajo: vida infantil delimitada para cumplir con los mandatos del mundo adulto. Sin embargo, esa infancia le sustrajo a las instituciones sociales, principalmente a la familia, un tiempo libre, un tiempo de juego, por demás estas instituciones pasaron por alto este hecho de carácter social —por fortuna para los jugadores—.

En el caso de la escuela, el acto de jugar, que en apariencia es un acto libre, está regulado por la institución social. Es un acto permitido en los límites espacio-temporales, por fuera del aula de clase y regulado mediante una política sobre el cuerpo detallada en el género.

¿Cómo escribir la historia de la infancia, la historia del juego, si no atravesada por la memoria de los sujetos?

Metodología

La recolección de datos se realizó en el marco de la asignatura Juego y Otras Formas de Comunicación, de la Licenciatura de Pedagogía Infantil durante varios periodos. Un promedio de 300 estudiantes realizó una entrevista semiestructurada a adultos de la tercera edad, hombres y mujeres. La definición del lugar donde vivieron la infancia correspondía a las trayectorias vitales de los(as) entrevistados(as). Así el marco de análisis estaba asociado a los relatos, pues el espacio y el tiempo eran variables y no se podían controlar en el proceso de selección, porque los procesos migratorios del campo a la ciudad en Colombia fueron vivenciados por la mayoría de estos sujetos. Lo que interesaba era solamente definir si la infancia la habían vivido en áreas rurales o en áreas urbanas.

Los grupos con los cuales se recogieron dichas entrevistas oscilan entre el segundo semestre del 2007 al segundo semestre del 2012. A lo largo de tres semestres

no se recogió esta memoria lúdica, nombre con el cual se nominó el ejercicio realizado por el estudiantado.

Para el trabajo que aquí se presenta se seleccionó apenas una muestra del gran conglomerado de entrevistas. La selección de los contextos es aleatoria, como ya se aclaró. De igual forma, se extrajeron datos que también dan cuenta de infancias vividas en Bogotá.

Los datos seleccionados corresponden a aquellos en los cuales, a partir de preguntas abiertas, surgen algunas categorías emergentes. Se parte de un análisis de carácter cualitativo desde una entrevista semiestructurada con preguntas básicas, que atendían a criterios diversos, tales como: espacio y tiempo del juego, prohibiciones, tipos de juego, juguetes, con el objeto de construir a partir de las percepciones de los propios sujetos, ancladas en su memoria, en la dimensión analítica, los microórdenes sociales que caracterizaban al juego y la forma de constituir el espacio de juego como un punto de fuga. Este espacio durante el tiempo de juego liberaba a la infancia de la tutela de los adultos, en un tiempo histórico-cultural marcado por la presencia tangible, visible y explícita del adulto que controla el cuerpo infantil.

Este tipo de análisis corresponde a los enfoques interpretativos de la sociología, que se nominan como microsociología (en ellos se inscriben principalmente la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la investigación de corte fenomenológico). Este proceso se inscribe en una investigación de corte fenomenológico, que analiza la vida cotidiana, pero, en este caso, como vida rememorada por el actor, dadas las intenciones de recoger una mirada sobre el juego desde las historias de los sujetos, por un lado, y, por otro, reconstruir la infancia desde los relatos sobre el juego. En segunda instancia, los relatos seleccionados para el análisis, por su mayor riqueza en relación con datos sobre el tema indagado, fueron extraídos del conjunto total y sobre un segundo grupo muestral se construyeron las categorías. Este proceso se dio porque la intención didáctico-pedagógica inicial de los datos era comparar la relación de los sujetos de la tercera edad con el juego en su infancia en relación con la niñez actual. Pero ya sometidos a un segundo análisis, con una intención investigativa, surgen las categorías aquí trabajadas y que se han considerado como emergentes, por cuanto valoran el potencial político de los sujetos mediante dispositivos lúdicos —si se permite el uso de este término—.

Por la particularidad de los sujetos, como personas de la tercera edad, desde la memoria oral, se generan dos formas de construcción del objeto: una, la consideración teórica de la vida cotidiana y, dos, se valoran los datos desde el análisis de contenido. En los relatos el punto de saturación alcanza a evidenciar experiencias

comunes en relación al juego independientemente de los contextos sociales donde vivieron. El ejercicio de la memoria oral se concibe aquí desde la perspectiva fenomenológica, como acervo de conocimiento de los sujetos. Schutz y Luckmann (2009) consideran que el acervo se erige sobre sedimentaciones de anteriores experiencias realmente presentes, vinculadas a situaciones que son definidas y dominadas con ese acervo de conocimiento.

Para la interpretación de los datos y la generación de categorías desde una mirada fenomenológica, se parte de un postulado teórico: los sujetos crean la sociedad mientras interactúan con otros. Para este caso particular, el juego es el dispositivo para observar la sociedad, creada por agentes infantiles, en pasado desde luego. Lo cual no implica desconocer los recorridos investigativos de otras corrientes ubicadas en una perspectiva estructural de las ciencias sociales. Pues precisamente el crítico de estas corrientes fenomenológicas, Elías (1988), demuestra cómo la sociedad se porta en el cuerpo, por medio de sus investigaciones que sitúan la larga duración como principio temporal y la transformación de las emociones en la sociedad occidental. Así no podría negarse el peso que las estructuras tienen en el cuerpo infantil, desde el vestido hasta la disposición del tiempo y el espacio.

El trabajo hace uso de la memoria oral de adultos de la tercera edad, para recuperar sus voces infantiles. Uno de los pretextos de las entrevistas era dar voz a aquellos que en su infancia no la tuvieron, como una tarea de las ciencias sociales en América Latina. Qué mejor escenario para otorgar la voz a quienes no la han tenido, que la propia universidad pública.

Las edades declaradas de los adultos entrevistados se colocan al momento de hacer la entrevista, en la actualidad, todas y todos, tienen unos años más. La mayoría de los participantes de este largo proceso de recolección de datos no se encuentran enunciados en el presente texto. Se pone como anexo el listado de algunos estudiantes, de cuyos trabajos se extrajeron datos relevantes.

Las respuestas de estos adultos de la tercera edad, en las entrevistas, evidencian que hay memorias cruzadas de la primera infancia, la segunda infancia y la adolescencia. Por ello, se hace una referencia genérica a la infancia, pues recordaban, al momento de las entrevistas, que hace mucho no pensaban en su infancia.

Las décadas de la infancia de estos adultos oscila entre los años 1920 a 1950, tomando como referencia la mayor de estas personas cuya entrevista fue recogida a la edad de 91 años.

Resultados

El sinnúmero de datos recogidos da cuenta de varios aspectos, entre ellos, se va a detener la mirada solo en un par de categorías emergentes. La primera: el juego como generador de micródenes sociales; la segunda, la resistencia frente a las instituciones adultas, donde el espacio de juego como un espacio donde, si bien se reproduce el orden social, se debate frente a la sociedad adulta y sus instituciones.

El juego como creación de micródenes sociales

Varios factores acompañan la creación de esto micródenes, el primero de ellos la ausencia del adulto. El segundo, la jerarquización de las relaciones sociales en los grupos infantiles.

Mi hermana Ana era muy fregada y le gustaba mandar, entonces, si no le hacíamos caso nos pegaba así que siempre María y yo terminábamos haciéndole caso en todo tanto en el juego como en los quehaceres de la casa. (Camila Hermelinda Castillo Gómez, 84 años)

Mi hermano porque era el mayor. Entonces él decía: vamos a jugar a tal cosa... lo mismo jugábamos alrededor de un palo, a ver cuál se emborrachaba primero y echábamos una apuesta, digamos vamos a apostar un pedacito de panela o vamos a apostar una curuba y entonces nos poníamos a dar vueltas alrededor de un palo y el que primero caía ese era el que ganaba el permiso [risas]. (Lucrecia Aldana, de 68 años)

Una de las informantes cruza dos estructuras sociales en su referencia al juego: las relaciones que generaba para ella y sus hermanas el trabajo doméstico, impuesto por los adultos y la jerarquización dentro del microgrupo de juego. Así mismo, enuncia la acción de un agente que goza del poder del mayorazgo, otorgado socialmente y que además disfrutaba de su posición en relación con los más débiles: las hermanas menores. Bourdieu (2002) expresa la existencia de unos límites de edad, que están asociados al control del otro; en este caso, es evidente la frontera entre hermana mayor y menor, que implica ocupar una posición definida y que genera efectos jerarquizadores en la vida cotidiana. Una de las relaciones descritas está basada en relaciones de fuerza y la otra en el reconocimiento del mayorazgo. Pero más allá de esas clasificaciones que pertenecen a la lógica estructural del mundo social, la interacción cara a cara en el juego está pautada si se presenta en las rutinas de la vida cotidiana, aunque no son pautas de interacción rígidas (Berger y Luckmann, 2008). Así los rituales de juego están atravesados por los rituales de

la interacción social, los sujetos saben cómo actuar en esa situación, qué fronteras están demarcadas, qué es lo permitido, hacen uso de su acervo de conocimiento (Schutz y Luckmann, 2009), para el manejo de la situación de juego en este caso.

Refieren los informantes que el juego en general era colectivo, y manejado por el más o la más grande del grupo, llámense hermanos, primos, vecinos, hijos de los trabajadores (rurales). De allí depende la creación de unos parámetros para jugar, de esa misma estructura jerarquizada y clasificada que el acto de jugar produce. Esto muestra una organización vertical de los micródenes sociales creados por la infancia. La ausencia del adulto no implica ausencia de estructura social, pues aún en su ausencia el orden social se mantiene, ya hay un proceso de internalización, no es necesaria su presencia física para garantizar el orden, el mayorazgo es tal garantía. Esto vuelve patente la estructura social dentro del juego.

Una sociedad altamente jerarquizada se manifiesta también en las relaciones que se tejen alrededor del juego. La noción de libertad en el juego manifiesta la ausencia de la igualdad. Por otro lado, no hay ausencia de reglas si el juego es colectivo, todo juego es un sistema de reglas (Caillois, 1998). La pregunta es ¿quién crea las normas para jugar? Es claro que no las crea el colectivo, sino el individuo que detente más poder en el microgrupo. Allí opera el principio de la internalización, que es la base para la comprensión de los propios semejantes, y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social (Berger y Luckmann, 2008), pues reconocer al otro y no disputarle el poder durante el juego explicita el proceso de internalización de una estructura social ya conocida y aceptada.

El juego era concebido como el espacio de no trabajo para infancias de carácter rural: “Jugaba con mis dos hermanas Ana y María en nuestros tiempos libres antes de regresar al trabajo” (Camila Hermelinda Castillo Gómez, 84 años). Si bien existe allí la noción de tiempo libre, este tiempo es sustraído al tiempo de trabajo, lo cual indica que la sociedad aún no estaba pensando el tiempo de la infancia. Diríase, aún no existe la categoría tiempo libre. “En mi infancia no tuve juegos, ya que a la edad de 11 años tuve que comenzar a trabajar”. “No tuve la oportunidad de jugar, y era poco el tiempo que me quedaba”. (Celestino Guevara Melo, Duitama, Boyacá, 91 años).

Niños que no tenían tiempo para jugar y una sociedad que no destinaba tiempo para el juego infantil. Es la vida económica la que delimita el tiempo de juego dentro de la casa o en las labores del campo. Sin embargo, el tiempo de juego como tal no existe, es en los márgenes de la vida productiva donde estos niños juegan.

Es un ejercicio de fuga de las estructuras para conquistar el espacio de juego y, yendo más allá, para conquistar una condición de niños, una suerte de diferenciación estructural de la cual las instituciones de la época solo conocían para ello a la escuela. Aquí el actor es tratado como un incompetente social por las instituciones, pero si se mira con detenimiento, la reivindicación de la diferencia estructural la hacen los propios niños no los adultos. Si se revisa a Caillois (1997), él incluso analiza este tratamiento marginal de los niños y la dimensión lúdica: “Las rondas y las canciones infantiles aparecen igualmente como antiguos encantamientos fuera de uso” (p. 106). Agrega que si bien el espíritu del juego es esencial para la cultura, el juego y los juguetes son residuos de ella con el transcurso de la historia. Pues reconoce la ausencia del vínculo primigenio que el juego tiene con actividades de extrema importancia para sociedades no diferenciadas y para culturas milenarias, en el marco del ritual y el mito, que es, además, reseñado por Huizinga (1972).

Camila Hermelinda Castillo Gómez, 84 años, refiere que los padres pedían favores justamente cuando la veían jugar a ella y sus hermanas. “Primero el deber y después el juego” (Don Oscar, 62 años, Guadalupe, zona cafetera, a seis horas de Medellín). “Yo jugaba en la finca de mis papás, eso sí cuando terminaba de coger el café, me echaba un partidito de fútbol, con los hijos de los trabajadores, y a veces jugábamos con los adultos, eso sí, ellos siempre dirigían” (Carlos Arturo Donoso, Ubaque, Cundinamarca, 75 años).

Aquí se expresa un orden del tiempo: primero, el tiempo productivo y, luego, una noción de tiempo libre. Como se dijo líneas atrás, este tiempo libre no es un tiempo instituido socialmente, sino como tiempo capturado por los propios niños o niñas. Señala Duvignaud (1997), el juego solo se manifiesta en su actividad y esa actividad, que es colectiva, es tan imprevisible como difícil de aprehender con nuestras categorías formadas en torno a la utilidad y a la producción del valor.

El juego libre, tal como es descrito por los informantes clave, libera a niñas y niños de la tutela adulta. Permite la creación de un espacio abierto, donde el orden social es ajustado a una lógica vertical. La noción de sociedad que allí circula es problemática. Es una sociedad libre de adultos, pero no libre de normas, ni tampoco libre de dominación. La autorregulación de esos micródenes sociales sale a relucir como la sociedad que ya está configurada en el campo de las relaciones sociales en las que también transita la infancia.

Resistencia frente a las instituciones adultas

El juego es un espacio donde estos grupos o individuos se liberan temporalmente del adulto, representado

generalmente como el padre, en algunos casos, incluyen la madre y la escuela. Esta liberación de la tutela del adulto genera un efecto emancipador provisional similar al de la fiesta. Berger (1998), analizando la experiencia cómica, afirma que se coloca en peligro la seguridad de lo social. El orden social tiende a resquebrajarse con manifestaciones como el juego, las cuales están por fuera de las instituciones clásicas de socialización de la infancia, en este caso, las mencionadas atrás. Aquí, las estructuras de la libertad aparecen como escenario propio de la infancia, de las cuales los adultos, que son en sí mismos o corporalmente la expresión de instituciones coactivas como la familia y la escuela, son rehuidos, criticados, interrogados.

Recuérdese que este análisis se hace en el marco de sociedades tradicionales tanto de carácter rural como urbano, donde la infancia se encuentra en el anonimato, y solo se le es reconocido su estatus para el trabajo. El anonimato entendido no en el sentido moderno, vivido en las ciudades, sino un anonimato que representa para la infancia en el marco de sociedades tradicionales ausencia de poder y ubicación de ella en los márgenes de la estructura social. Duvignaud (1997) plantea que la India, el mundo musulmán y China saben lo mismo que Occidente, solo que ellos hicieron de ese conocimiento un objeto de contemplación, mientras Occidente lo convirtió en eficacia. Aquí la eficacia se entiende no solo en el aparato productivo, sino en el cuerpo infantil, pues el tiempo de trabajo, el niño como trabajador, la niña como empleada doméstica o como cuidadora de sus hermanos menores, en las zonas rurales y en los sectores urbanos, son una característica que produce un borramiento institucional y además legítimo del tiempo de juego. El tiempo de juego como categoría social no existe para estas infancias que se testimonian a sí mismas entre las décadas de 1920 y 1950 a través de sus voces en la tercera edad, el tiempo de juego es un tiempo sustraído a las instituciones sociales, un tiempo no reconocido. Es un tiempo libre socialmente oculto, pues la noción de tiempo libre, que ya de por sí es contradictoria (Gomes y Elizalde, 2009), es opuesta generalmente a la de tiempo de trabajo y es asimilada a recreación, esparcimiento, vacación (Cabanzo 2009). Para McPhail Fanger (1997), el tiempo libre es una categoría muy amplia, en ella lo convencional, deporte, uso de medios masivos de comunicación, juegos, espectáculos, fiestas, incluye los tiempos intersticiales, tiempos de transporte, tiempos de trabajo y afecto, tiempos de cuidado familiar, tiempos de convivencia, etc.

Para este caso, ese tiempo de trabajo de esta niñez se interpreta como tiempo de sujeción, pues en los testimonios se evidencia que esta niñez se mantenía muy ocupada y el juego la llevaba a “desocuparse”. El tiempo libre como tal no era una categoría para estas niñas y

niños; sin embargo, esos espacios de fuga, creados para disfrutar del juego individual y colectivo, serán institucionalizados posteriormente por la sociedad. Pero inicialmente son estos niños y niñas quienes los crean en la vida cotidiana y en los bordes de la estructura social.

Inés Correrin de 60 años vivió su infancia en un pueblo de Boyacá. Ella afirma que “en ese tiempo era prohibido jugar, tenía que jugar escondida para que no me viera mi abuelita y si no me pegaba”. Los adultos están ausentes del espacio de juego; sin embargo, esta infancia se escapa de ellos en los caminos o se omiten las prohibiciones en torno al acto de jugar. En los casos que se presentan, el subtexto indica que los adultos ignoraban mucha información atinente al juego.

Cuenta doña Ana Dolores Silva Benítez que, en San Antonio de Tena, Tequendama, sus padres le prohibían jugar, aunque a ella no le importaba y seguía sus jornadas de juego. El placer como característica de la niñez está presente en esa marca que deja liberarse del adulto en las instituciones que domina, como la escuela: “El escape de la escuela, irse a pescar, cazar aves... niñez placentera, dura sí, pero placentera” (Don Oscar, 62 años). Al respecto, es Florestan Fernandes quien pregunta por el juego que desarrollan los niños en las rutas de camino a casa, a la escuela y al trabajo, solo allí tienen la posibilidad de jugar (Quinteiro, 2008). Son unos espacios de juego, que se crean mientras se transcurre de nuevo hacia los terrenos dominantes de las otras instituciones sociales que prohíben y deslegitiman el juego. Tres instituciones sociales se atraviesan aquí: la familia, la escuela, y la vida económica. Jugar significa liberarse de la tutela de estas tres instituciones por principio coactivas con el cuerpo infantil.

“Mis juegos preferidos era hacer oficio y ver de los otros hermanos pequeños [...] Apuye: haber a hacer oficio” (Rosa Fontecha, Boyacá). Si doña Rosa era vista jugando, afirma: “me jalaban las orejas y apure a hacer oficio”, le decía su papá. Doña María del Carmen, narra que hasta no hacer los oficios no podía salir a jugar, al igual que Ruby Montoya Varón, de 62 años.

A mí me gustaba jugar coca, y baloncesto pero en la casa le ayudábamos a trabajar a mi padre, así que, no nos quedaba mucho tiempo para jugar, aunque mientras ayudábamos también jugábamos con la carretilla de mi padre y esos eran los juegos de nosotros [...]. Con mis hermanos, pues las demás fincas del alrededor tenían niños, pero como yo, casi no les daban tiempo para jugar. (Tarsicio Forero, 66 años. El Peñón, Alto del Cuchuco, San Miguel, Cundinamarca)

Aprovechar el tiempo de trabajo para jugar. Una estrategia para emanciparse aún con el adulto presente.

Yo crecí en Girardot, y después viví en Villavicencio, en los llanos. [...] A mi hermanito y a mí nos gustaba jugar mucho la golosa, los columpios, y al pescado, que era coger a un niño de los pies y de las manos y balancearlo, mientras se cantaba una canción (sabana). [...] no mi mamá no estaba mientras jugábamos porque ella trabajaba todo el día, así que nadie nos lo prohibía. (Aurora Velásquez, 67 años)

Los que estaban liberados por completo del mundo adulto, aun cuando tenían familia y vivían con ella y antes de tener la contingencia del trabajo temprano, podían pasar días enteros, como lo narraba Ricardo Castillo, a sus 79 años (q.e.p.d.) En Ocaña, Norte de Santander, para finales de los años treinta: “Cuando éramos muchachos, nos la pasábamos todo el día comiendo guayabas o bananos, montados en los palos”².

Esto también lo muestra la narración de Carmen Hernández, de 74 años, entre las veredas El Tigre y el Águila, de Salamina, Caldas, que podía estar todo el día subida en un árbol lanzándole a su hermana Martha frutos cada vez que tenían una confrontación. No había adulto para la regulación de estas relaciones donde se mezcla el juego y el conflicto. Ella también podía permanecer todo el día jugando si no había escuela, y escoger la casa, los cultivos, “el monte”, un sinnúmero de escenarios de juego, mientras sus hermanos trabajaban.

Así hay unos momentos del tiempo de juego cuando la ausencia del adulto es la entrada a un orden infantil, cuando las instituciones reguladoras del cuerpo y la vida cotidiana no están presentes. En otros momentos, el adulto no está presente, pero regula mediante la prohibición cualquier exceso de tiempo dedicado al juego. “A mi papá no le gustaban los juegos, no le gustaba que le hicieran bulla” (Flor María Rodríguez, 77 años, San Cristóbal Sur, Bogotá). La prohibición de jugar es un hecho de carácter histórico que no está asociado de manera directa al control sobre el cuerpo infantil, sino a las instituciones que regulan el orden social colonial; por ejemplo, se argumenta que determinados tipos de juego perjudican justamente el tiempo de trabajo de los grupos sociales dominados. Así la Iglesia y las autoridades coloniales sojuzgan los juegos de suerte y azar, así como los juegos donde se compromete el cuerpo, como lo analiza López Cantos (1992). En estos relatos de infancia se percibe esa misma lógica institucional que desea mantener el orden, ahora dentro del hogar.

Los prelados de la Iglesia católica colombiana refieren en sus cartas pastorales a inicios de la década de

1950, que diversiones propias de la ciudad y de las cabeceras municipales, como el cine, el teatro, contribuyen a las bajas pasiones y conducen a la desesperación (Perdomo, 1953). Así la intención de control sobre el cuerpo adulto es explicitada públicamente y, de esta forma, le corresponde a la familia ese control sobre el cuerpo infantil. La prohibición de jugar o de dedicar mucho tiempo al juego es coherente con una noción social de peligro moral en una sociedad no secular.

La relación con los juguetes, por lo general creados por los propios niños y niñas, evidencia cómo los adultos estaban fuera de ese terreno y sustraídos a las otras instituciones sociales. Los juguetes muestran cómo se hacía uso de los recursos disponibles, incluidos animales, plantas, y todo lo que las zonas rurales ofrecen: “No teníamos juguetes” (Cecilia Sánchez, 61 años).

Algunos informantes refirieron que los juegos y los “juguetes” se encontraban en el espacio de trabajo: cuidar ovejas, cuidar el ganado, espantar los animales, entre ellos, gallinas y pollos. Afirman también que hacían sus propios juguetes con materiales dispuestos en su entorno: piedras, barro, mazorcas, plantas, tallos, hojas, ramas, madera, tela, arena, etc.

Entre ellos mencionan como juguetes elaborados: “Plancha a vapor jalada con cabulla, caballitos de madera”. “Yo era el que sacaba el juego y las formas de jugar”. “Hacía carritos en madera, hacía mis cosas” (Don Oscar, 62 años). En la ciudad: “Balón, carros, cuando no había carros nos inventábamos una caja con arena y lo hacíamos como un carro” (Alejandro Urrea Arango, 60 años. Barrio Quiroga, Bogotá). “Trompo, aro, carritos de madera” (José Crisanto Ruiz Romero, Quetame, Cundinamarca).

Las mujeres mencionan con mucha frecuencia las muñecas, construidas con mazorcas, trapos, vestidas, adornadas. Esta elaboración de juguetes, en apariencia connatural al juego en las zonas rurales, indica, por un lado, que es en las ciudades donde los juguetes tienen su lugar como objetos, pero además que esta niñez no dependía de los adultos para crear sus propios artefactos culturales para jugar. Estos eran efímeros en tanto ningún actor tendría la oportunidad de colocarlos como piezas de museo, como los juguetes de la industria en las zonas urbanas, pero tenían la misma función. Así la independencia del juego en relación a las demás instituciones sociales de la época es patrimonio creativo de esta niñez, en términos simbólicos.

María Carmen Hernández, de 74 años, cuenta que su hermano Antonio cada vez que iba a traer la remesa del pueblo, le llevaba unas “muñequitas” plásticas. Afirma que fueron sus únicas muñecas.

² Ser muchacho significa portar pantalones cortos, esa condición de portar pantalones cortos solo se perdía al adquirir los pantalones largos, que significaba, a los 21 años, convertirse en hombre.

En casos de niños que vivieron su infancia en la capital del país, hay otras características importantes: “Fútbol, yermis, rejo quemao, amigos de la cuadra”. “Callejón espacio predilecto” (Alejandro Urrea Arango, 60 años. Barrio Quiroga, Bogotá). Como juegos de niños en la ciudad: “Bolas trompo y cinco-huecos”. Y como juegos de niñas: “Muñecos, brincar lazo, basquet” (Flor María Rodríguez, 77 años, San Cristóbal Sur, Bogotá). “Yo jugaba con muñecas, solo con unas amigas en el corredor de mi casa porque me prohibían jugar con niños ya que ellos jugaban trompo, pirinola y yoyo, mientras nosotras jugábamos con ollitas, camitas y un pílón” (Ruby Montoya Varón, 62 años). Los informantes clave que vivieron en las zonas rurales afirman haber jugado a campo abierto e incluso con niños de otras veredas.

La relación con el adulto también es problematizada en el espacio urbano: Dice don Alejandro que había una “Señora que nos rompía los balones cuando caían a la casa de ella”. Esa esfera placentera que es constitutiva del juego y las actividades lúdicas, que incluyen las artes, la fiesta, la expresión estética en general (Duvignaud, 1982), está presente en estos testimonios, que dan cuenta de un debate hacia el mundo adulto, cuando se rememora la infancia. El juego se constituye en la única instancia de escapar a las estructuras de ese mundo, es un ejercicio liberador. Así la noción de tiempo de juego, y una noción concomitante la de tiempo libre, es creada por esta niñez en los márgenes de las instituciones que les regulan el espacio, el tiempo, la acción y el cuerpo.

En el contexto de la investigación también se acudió a la discusión en el aula generada a partir de los testimonios orales de los adultos de la tercera edad. Se partió de unas preguntas generadoras para dar curso a la discusión, donde todos los asistentes, de acuerdo a los datos recogidos, podían participar. Conclusiones como las siguientes salen de allí.

Estos sujetos entrevistados en su tercera edad fueron niños sin infancia, que no pudieron gozar del tiempo libre, el tiempo de ocio, como tiempo de crecimiento. Este tipo de conclusiones problematiza el lugar desde el cual se construye la infancia, pues para la sociedad que habitan estos niños, y que a su vez los habita, la infancia es un actor marginal.

De hecho, la humanización de las relaciones con la infancia aún está en construcción, pues hay países del mundo que ni siquiera han ratificado la Convención de Derechos del Niño (Somalia y Estados Unidos, según Unicef), y aún hoy se deben hacer campañas para evitar el castigo físico infantil como método pedagógico dentro de la familia (Save the Children, s.f.). Así la versión contemporánea de la infancia aún está en proceso, y las miradas que se construyen sobre la infancia pueden estar interpeladas por la idea actual de disfrute como algo

connatural a la infancia. Los propios informantes se declararon niños sin infancia. Sin embargo, su mirada de la infancia tiene un privilegio: han podido constatar las transformaciones y comparar la infancia en tres y, en algunos casos, casi en cuatro generaciones de niñas y niños.

Conclusiones

Se elaboraron dos categorías que resumen las posibilidades de acción de los sujetos en sus vidas cotidianas, en tanto vidas marginales como respuesta a las demás instituciones y a las ciencias sociales, ellas fueron: el juego como creación de micródenes sociales y resistencia frente a las instituciones adultas. Ambas son concebidas aquí como formas de resistencia “dentro” de las instituciones sociales que regulan el cuerpo, entendido este como cuerpo biológicamente infantil y como cuerpo socialmente construido.

Invocar la creatividad social de los marginales, en este caso los niños, infantilizados clásicamente por la sociedad occidental y por las sociedades tradicionales, minorizados como agentes por las ciencias sociales, es el pretexto para hablar del juego, como escenario para el análisis y para la observación *ex post facto*, extraída de la memoria oral de sujetos que hace mucho fueron niños biológicos y que muy probablemente socialmente jamás fueron niños al estilo contemporáneo. Niños y niñas que no disfrutaron en sus entornos de propuestas sencillas, como la de Burgess (2003), que busca llamar la risa al aula, por ejemplo.

Allí, en las resistencias silenciosas es donde se pretende dar evidencia de algunos rastros del cambio social. Para el caso analizado, formas silenciosas de resistencia frente a la coacción del cuerpo, pues ya la sociedad colombiana tenía las herramientas para pedagogizar el juego, asociarlo al crecimiento, al desarrollo infantil y a otros dispositivos. Esto se da gracias a la irrupción de las ciencias de la educación en la escuela (Herrera Beltrán y Buitrago, 2010), pero son los propios niños y niñas quienes plantean estas opciones que pasan desapercibidas para las instituciones. Pedraza (2010) plantea que en la educación escolar colombiana la educación física y la preocupación por el movimiento son propias del siglo XX. Mientras esta institución configuraba lo que Pedraza denomina educación somática y disposiciones, la niñez, que se ha presentado aquí, creaba sus propias maneras de moverse, sin que estas transitaran a dispositivos por fuera del tiempo sustraído al trabajo o a la familia.

La noción de culturas infantiles, como culturas propias de la infancia, surge con Florestan Fernandes (Lemos y Wurdig, s.f.). En ese gran marco analítico cabría pensar la creatividad y las formas de resistencia de esta niñez. Es claro que esta niñez, en cuanto actor marginal o

actor sin poder, no logra posicionar sus prácticas en la cultura dominante. El objetivo no es generar la idea de un mundo infantil aparte o aislado, sino de un mundo de la vida cotidiana con sus propias lógicas. El juego es un escenario para reconstruir esa lógica de la práctica como la denomina Bourdieu (1991). Mientras esta niñez se dedicaba al juego en los subterfugios de la familia, la vida productiva y la escuela, el aparato educativo se encontraba en pleno proceso de modernización, producto del influjo de las reformas liberales desde los años treinta del siglo XX (Herrera, s.f.), sin desprenderse del poder cultural de amplio espectro ejercido por la Iglesia católica. Así, la categoría tiempo libre va adquiriendo un desarrollo marginal en el contexto de la vida cotidiana por unos actores también al margen.

Referencias

- Berger, P. (1998). *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.
- Bourdieu P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Ed. Taurus.
- Bourdieu P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. México: Ediciones Grijalbo, Conalculta.
- Burguess, R. (2003). *Escuelas que ríen. 149 ¾ propuestas para incluir el humor en las clases*. Argentina, Editorial Troquel.
- Caillouis, R. (1997). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Caillouis, R. (1998). *El mito y el hombre*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Herrera, M. C. (s.f.). *Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf
- Herrera, C. X. y Buitrago, B. N. (2010). Juego y escuela en Colombia afinales del siglo XIX. *Revista Pedagógica y Saberes*, 33, 63-72.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duvignaud, J. (1997). *El sacrificio inútil*. Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional, Grupo Editorial Norma.
- Lemos, E. R. y Wurdig, R. C. *Florestan, cultura infantil e educacao*. Recuperado de http://ufpel.edu.br/cic/2011/anais/pdf/CH/CH_00707.pdf
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Editorial Emecé.
- Unda, R. (2008). Sociología de la infancia y política social. En *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*. Lima: Edición IFEJANT.
- Quinteiro, J. (2008). A emergencia de uma sociologia da infancia no Brasil. En *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*. Lima: Edición IFEJANT
- Asociación Minga. (2011). *Comunidad nasa reconoce a los niños como sujetos políticos*. Recuperado de http://asociacionminga.org/index.php?Option=com_content&view=article&id=780:comunidad-nasa-reconoce-a-los-ninos-como-sujetos-politicos&catid=12:cauca&Itemid=10
- Gomes, C. y Elizalde, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (22), 249-266. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art15.pdf>
- Gómez, A. (2012). *Relatos sobre la experiencia pedagógica con los nasa*. Manuscrito inédito.
- López Cantos, A. (1992). *Juegos, fiestas y diversiones en la América española*. España: Editorial Mapfre.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos y la educación somática. *Revista Calle 14*, 4 (5), 47-56. Recuperado de <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/Saber-cuerpo-y-escuela-Calle-141.pdf>
- Perdomo, I. (1953). Carta Pastoral, emitida por Ismael Perdomo en Conferencia Episcopal, 1949, sobre el error materialista. *El Catolicismo*, 518, p. 4.
- Mcphail Fanger, E. (1997). La experiencia del tiempo libre. En *Anuario de investigación. Volumen I:*

Comunicación. México, D.F.: Universidad Autónoma de México. Recuperado de http://bidi.xoc.uam.mx/busqueda.php?Indice=AUTOR&tipo_material=TODO&terminos=mcphail%20Fanger,%20Elsie&indice_resultados=0&pagina=1

Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.

Save the Children. (s.f.). *Educa, no pegues. Campaña para la sensibilización contra el castigo físico en la familia*. Recuperado de <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/75/guia%20educa,%20no%20pegues.pdf>

Unicef. (s.f.). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Las preguntas más frecuentes*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

cupero de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

Henn Fabris, E. T., De Amorim Marcello, F. y Sommer, L. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 89-99. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewfile/11412/104>

Cabanzo Carreño, C. (2009). *Ocio y tiempo libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la Universidad Pedagógica Nacional*. División de Bienestar Universitario; Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/observatoriobienestar/docs/OCIO_Y_TIEMPO_LIBRE.pdf

Anexo. 1. Listado de estudiantes que contribuyeron a la recopilación de datos

Este listado omite seis cursos de un promedio de 35 estudiantes, que también recogieron datos. En la selección solo se muestran los nombres de los estudiantes cuyos casos fueron seleccionados para el presente texto.

Geraldine Rodríguez, Alejandra Urrea, Adriana Almanza, Johana Rey, Katerine Benítez, Katherine Vanezas, José Velásquez, Ivansan Zambrano, Katherine Carrillo, Zuleyma Ramos, Estefany Barreto, Astrid Medina, Nataly Villamizar, Sebastián Galindo, Jenny Paola Aguilar, Nataly Botía, Midoya Poveda, Luisa Molano, María Fernanda González, Katheryn Delgado, María Fernanda Higuera, Alejandra Moreno, Karina Mesa, Laura Navarro, Nataly Rivera, Jenny Dueñas. Narraciones de los padres de la autora.